

Transformación de escenarios educativos con una evaluación interactiva mediada para la comprensión del mundo social

ERWIN CHACÓN ARDILA
GERMÁN SARMIENTO*

En estos tiempos, nuestros estudiantes son engranajes de una gran industria globalizada: son seres sociales y de la sociedad, se nutren y a la vez le aportan. Nacen en sociedad y construyen en ella y con ella sus aprendizajes. Sus capacidades –entendidas como potencias o cualidades que le predisponen para el ejercicio de una actividad–, sus competencias o capacitación para el ejercicio de funciones específicas, sus habilidades y destrezas se ponen a prueba en cada una de sus acciones y son ellas las que le permiten pasar de un nivel a otro en el complejo entramado del conocimiento.

La idea tradicional de un proceso *aprendizaje-enseñanza-evaluación* –AEE– en la que el objetivo del mismo es la transmisión del conocimiento desde el maestro al alumno –donde la adquisición pasiva de hechos, destrezas y conceptos frecuentemente mediados por la instrucción y práctica guiada, motivado extrínsecamente por recompensas y castigos– da paso a la concepción de un proceso escolar de mejora continua, realizado a lo largo de toda la vida y que se inserta en determinadas edades, en contextos educativos formales, para continuar en contextos no formales e informales de su recorrido vital. Abordar la comprensión del mundo social requiere entenderlo como un proceso AEE integrador

* Docentes del Colegio Nuestra Señora del Rosario.

de conocimientos complejos y vitales, que incluye conocer y formar al aprendiz de manera holística a partir de las diferencias existentes en los individuos en cuanto a estilos cognitivos, estrategias que utilizan y sus aspectos emocionales y motivacionales que funcionan como dinamizadores o no de la labor evaluativa.

En este marco, el propósito de la investigación *La Evaluación como Investigación: una Experiencia de Aula* fue analizar los diversos cambios que se producen en el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales en un entorno virtual, enfocándose en el proceso evaluativo de las capacidades, destrezas y habilidades de las estudiantes para la comprensión del mundo social.

Se trata de un proceso de AEE con la ayuda de medios audiovisuales e interactivos en el sentido de la utilización de los mismos como herramienta intelectual y facilitadora del desarrollo de los procesos cognitivos, lo cual ubica al docente en una labor mediadora –al igual que lo proclama la teoría de Feuerstein a la cual nos ceñimos– como marco pedagógico de referencia. La reflexión sobre cómo se aprende, se enseña y se evalúa en esa nueva modalidad –y asumiendo este proceso como de mejora continua– es lo que nos ha conducido a una revisión, consideración y transformación de nuestro proceso educativo.

Así, la premisa básica para abordar esta situación fue investigar cuál es la incidencia pedagógica de la utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC– para la creación de instrumentos evaluativos, según el enfoque socio-cognitivo aplicado en el aprendizaje-enseñanza en las ciencias sociales, teniendo en cuenta los usos que hacen de éstos, y las dificultades que se puedan encontrar.

Se ofrece una alternativa pedagógica investigando qué tipo de escenarios y herramientas de evaluación pueden diseñarse en el marco del enfoque socio-cognitivo que procuren el desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades como una evolución intelectual –que en últimas es lo que se busca medir en los procesos evaluativos–. Para ello, se diseñan algunos instrumentos evaluativos que permitan interpretar cómo se comprende el mundo social por parte de las estudiantes.

Los resultados muestran que el modelo de procedimiento de evaluación sugerido sirve para mostrar qué modelos mentales construyen los estudiantes de acuerdo con el análisis de su entorno social; qué sesgos de razonamiento presentan en sus hipótesis, y el nivel de coherencia en su inserción en el contexto que se le formula, en este caso el mundo social.

Se trató de valorar cómo la evaluación puede promover la autonomía y responsabilidad del estudiante con su proceso formativo y social, siendo éste un

objetivo de la evaluación, valiéndose de la ayuda de las TIC y la posibilidad de modificación cognitiva estructural aplicadas en las ciencias sociales, conjuntamente con otros instrumentos primordiales, así como otras exigencias de calidad para el estudiante de estos tiempos. En suma, este instrumento evaluativo resultó ser un método de trabajo eficaz, sistemático y útil, pues permitió crear un diagnóstico del desarrollo de operaciones mentales en el marco de la evaluación de capacidades; aunque existieron algunas dificultades para su aplicación, tales como la alta capacitación que exige al mediador, el tiempo que se necesita y la formación de grupos pequeños heterogéneos.

Lo que se desarrolló de acuerdo con la intencionalidad de la investigación y las circunstancias del contexto propio de nuestra institución, en la unidad de aprendizaje como instrumento evaluativo se resume en:

Evaluación diagnóstica

Se llama también *evaluación predictiva* o *inicial* y se realiza para predecir un rendimiento o para determinar el nivel de aptitud previo al proceso educativo. Busca determinar cuáles son las características del estudiante, previo al desarrollo de la unidad de aprendizaje, con el objetivo de ubicarlo en su nivel, clasificarlo y adecuar individualmente el nivel de partida del proceso educativo.

Evaluación procesual o formativa

Es aquella que se realiza al finalizar cada tarea de aprendizaje —después del desarrollo de cada desempeño—. Tiene por objetivo informar de los logros obtenidos, y eventualmente, advertir dónde y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje, permitiendo la búsqueda de nuevas estrategias educativas más exitosas. Aporta una retroalimentación permanente al desarrollo de la unidad de aprendizaje.

Evaluación sumativa

Es aquella que tiene la estructura de un balance, realizada después de un periodo de aprendizaje en la finalización de un programa o curso. Sus objetivos son calificar en función de un rendimiento, otorgar una calificación o certificación, determinar e informar sobre el nivel alcanzado a todos los estamentos de la comunidad (estudiantes, padres, institución, docentes, etcétera).

Para entender la evaluación desarrollada en el aula partimos del objetivo educativo primordial de formar sujetos o seres humanos; para ello debemos especificar cuál es entonces nuestro supuesto antropológico: ¿Qué es ser sujeto? Coincidimos con las categorías congregacionales propias de la institución: ser sujeto es poder elegir, es formar parte de un ecosistema de comunicación, es poder ser autónomo, es formar parte de comunidades que construyen dialécticamente su

identidad, es vivir la experiencia de la contradicción y la experiencia del compromiso, como se declara en el PEI del Colegio Nuestra Señora de Rosario.

Así fue que esta propuesta evaluativa se encaminó a descubrir potencialidades mediante el desarrollo de capacidades cognitivas, sociales y afectivas; lo que se vislumbró en la búsqueda de manifestaciones de calidad mediante un proceso creativo crítico y exigente de la comprensión del mundo social, involucrando los paradigmas pedagógico, cognitivo y socio-cultural. La trascendencia del trabajo de un estudiante con otro, especialmente en las ciencias sociales, supera el solo intento de mejorar o ayudar alguna deficiencia en alguna área específica del desarrollo cognitivos y socio-afectivo.

En este sentido el desarrollo de la propuesta de evaluación partió de preguntas como:

- ¿Cómo pudimos estar lo más seguros posible de observar, recoger, interpretar y analizar objetivamente lo que vemos o creemos ver en un sujeto?,
- ¿Cómo puede verse afectado y determinado el futuro de una estudiante, a partir de un diagnóstico evaluativo realizado en una etapa de su vida?,
- ¿Qué incidencia puede tener el estado de ánimo, la motivación, el interés, el ambiente físico y emocional establecido entre las estudiantes y el docente, en la cual unas observan al otro y éstas saben que están siendo evaluadas?
- Todos manifestamos conocer que estos factores inciden, pero, ¿cómo podemos dimensionarlos realmente al momento de decidir una apreciación frente a un grupo de estudiantes determinado, con una historia personal-cultural específica, con sentimientos, dudas, temores concretos, en fin con una identidad singular que lo distingue de otro, si al analizar los resultados frente a un instrumento, éste no considera estos antecedentes?

La evaluación, en este caso, dilucidó aquellas variables que permitieron paulatinamente conformar un perfil de desarrollo de las estudiantes que fueron evaluadas:

- ¿Cómo se desenvuelven espontáneamente al desarrollar una unidad de aprendizaje?,
- ¿Qué funciones cognitivas aparecen ineficientemente aplicadas o sencillamente no desarrolladas aún? (fase de entrada),
- ¿Qué tipo de intervención por parte del mediador requieren las estudiantes para superarse o minimizar sus dificultades? (fase de elaboración),
- ¿Basta con la focalización de atención, apoyo motor, o explicación verbalizada, o necesita todas esas ayudas juntas?,
- ¿Cómo transfiere las estrategias mediadas por el evaluador hacia nuevas situaciones parecidas a las previamente enfrentadas?,

- ¿Qué tan perdurable son los cambios cualitativos que ha evidenciado? (fase de salida).

Las características anteriores posibilitaron determinar las diferencias individuales en el desempeño de las estudiantes frente a una misma tarea cognitiva –instrumentos de evaluación–. Así, la valoración de la información obtenida se relaciona con el desempeño de la estudiante como sujeto con respecto a los cambios en sí misma y no a una norma dada –estandarizada–.

Este análisis permitió entonces entregar sugerencias educativas o de apoyo suplementario y complementario más precisas, incluso de factores personales que antes no se consideraban, al punto de lograr cambios cualitativos más eficientes y gratificantes para el desempeño académico de las estudiantes.

Estos procedimientos de evaluación dinámicos e interactivos han *refrescado* la visión de la evaluación, con la concepción de potencial de aprendizaje y han sugerido también nuevas directrices e hipótesis de trabajo, pues han cuestionado nuestra función docente en el proceso evaluativo. Estos procedimientos sirvieron como una muestra de la intervención necesaria que requieren las estudiantes; además, las recomendaciones basadas en ellas pueden tener más sentido para nosotros puesto que sugieren pautas prácticas y una conceptualización integral de los procesos de evaluación e intervención. Una característica importante de la evaluación de capacidades, destrezas y habilidades fue la identificación de los obstáculos específicos que pudieran impedir el desempeño cognitivo y la especificación de aquellas condiciones que facilitan el desarrollo intelectual.

Los cambios estructurales fueron interpretados como una muestra de los cambios que las estudiantes evaluadas pudieron alcanzar o llegar a obtener en el presente, con miras a su futuro inmediato, gracias a la adecuada mediación que ayudó a estabilizar y consolidar su aprendizaje. La modificabilidad que se alcanzó mediante la *evaluación interactiva* formulada desde los procedimientos regidos en la unidad de aprendizaje, puede ser interpretada en relación con tres dimensiones evolutivas:

- El dominio en el cual se produce el cambio –habilidad–.
- La calidad del cambio alcanzado –destreza–.
- La cantidad de cambio y la naturaleza de la mediación que se ha necesitado para producir la modificación estructural –capacidad–.

Gracias a esto es posible especificar los cambios en las siguientes áreas: 1) funciones cognitivas deficientes, 2) áreas y operaciones de contenidos específicos, 3) componentes no intelectuales (motivación, sentimientos de competencia), 4) graduación de la eficiencia en las funciones cognitivas evaluadas.

Desde la implementación de la estrategia de evaluación, los resultados de la misma se pueden referir en cuanto a la relación *evaluación-sujetos-aprendizajes*. Frecuentemente luego de finalizar un proceso académico, los docentes nos vemos cuestionados por nuestros estudiantes con una pregunta fundamental: *¿En qué se ha basado mi evaluación?* Y es que en numerosas ocasiones la evaluación del aprendizaje se convierte en una problemática en virtud de que cada profesor la visualiza a su manera y por ende, le da su propia interpretación.

La evaluación es tan importante como el aprendizaje mismo, tan importante que no debería dejarse para el final del camino, sino que es algo que debe plantearse desde el inicio y de manera continua, ya que los estudiantes deben conocer bajo qué criterios van a trabajar determinada unidad de aprendizaje y sobre cuáles parámetros está circunscrita su evaluación –que en nuestro caso particular es el desarrollo de capacidades–. La investigación permitió asegurar que muchas veces la falla está en que elaboramos deficientemente las pruebas con las que pretendemos valorar. Otras veces no existe una correspondencia entre los instrumentos que utilizamos para evaluar con los objetivos a valorar. En otras ocasiones se evalúan los resultados obtenidos en las pruebas o tareas planteadas en el curso, pero se deja a un lado cómo ha sido el proceso.

En el área de ciencias sociales –y puntualmente en esta propuesta– se pueden considerar dos tipos de intencionalidad de una evaluación: la evaluación informal y la evaluación formal. La primera –que fue la más utilizada– se hizo sin ninguna planeación y a juicio autónomo del profesor, por ejemplo, cuando en base a una observación, el docente decide cambiar de tema o estrategia en virtud de que las estudiantes estaban desmotivadas, o por el contrario, cuando sus expectativas vislumbraban una amena discusión. En la segunda, se utilizaban listas de comprobación, observaciones sistemáticas, prácticas, exposiciones, debates y conversatorios. Con este tipo de evaluación lo que se busca es clasificar y por tanto *etiquetar* a los estudiantes, basándose en las diferencias encontradas en los alumnos en relación con la información que se maneje en cierta asignatura, área, unidad de aprendizaje, etcétera.

Esta concepción de la evaluación se ayuda fundamentalmente del manejo estadístico de datos, pero no contribuyó a preparar a las estudiantes para las pruebas externas. La evaluación *basada en criterios* se entiende como la concepción y acción evaluativa que busca elaborar un juicio sobre el desarrollo de capacidades de una estudiante o un grupo en un campo de desarrollo, como las ciencias sociales. Esto quiere decir que el juicio sobre las estudiantes se hace con base en lo que educativamente es deseable, en nuestro caso, la comprensión del mundo.

Este tipo de evaluación pareció más justa para las estudiantes. Entre los criterios de evaluación que se tomaron en cuenta para evaluar el desarrollo de

capacidades desde la unidad de aprendizaje fueron la consulta bibliográfica actualizada sobre el tema asignado, planteamientos coherentes entre sí a lo largo de sus intervenciones, presentación de críticas pertinentes a las teorías sociales o los planteamientos de los autores, debates, conversatorios, discusiones de casos, pruebas y exposiciones.

Posiblemente uno de los momentos más importantes del desarrollo evaluativo fue el momento de la comunicación, la discusión y el uso de los procesos y los resultados de la acción evaluativa. El desarrollo y los resultados del examen deben ponerse a consideración de los estudiantes. Es un deber nuestro generar ese diálogo, pero es algo que resulta imposible para muchos. Y es también una obligación de nosotros como docentes –así como de los estudiantes, asumir las consecuencias que deriven de ese diálogo como aceptar el *excelente* o *deficiente* en un proceso de mejora continua–; o estar en la posibilidad de aceptar la experiencia tal como sucedió o rechazarla por la manera cómo surgió, incluso, si se amerita como resultado de la discusión, admitir la posibilidad de declarar nulo el resultado de la evaluación.

También se evidencian los resultados de la experiencia en el aula de clase de ciencias sociales, en relación con la *evaluación-práctica pedagógica-aprendizajes*. La asignación de la calificación reproduce una serie de vicios sociales, porque propicia que el docente se coloque en la posición de juez, desde donde dictamina el éxito o fracaso de sus alumnos; además valida o invalida su conducta y sus valores. A partir de querer transformar este paradigma clásico de evaluación en el aula y en las ciencias sociales, surge nuestra concepción evaluativa del desarrollo de capacidades. Este concepto se plantea en términos de estrategias e instrumentos de evaluación dinámicos, interactivos, observables y medibles.

Las acciones que se desarrollaron como parte del proceso de evaluación se orientaron a determinar cómo se comprende el mundo social, no sólo para describirlo, sino para aportar elementos de interpretación, argumentación y proposición en el mismo, que permitan hacer un análisis correcto de la realidad imperante, además de propiciar la producción de conocimientos y la transformación de la realidad. Se trata de una relación dialéctica de teoría y práctica que derive en una verdadera praxis. La evaluación al ser una actitud inherente al proceso didáctico, está condicionada por circunstancias y características propias del *aquí y ahora* en que está inmerso este proceso.

La evaluación del aprendizaje y del proceso didáctico, visto así, requiere estar fundamentada en un marco teórico y operativo que oriente todas las acciones que tengan que llevarse a cabo. Al concebir la evaluación como inmersa en un proceso constante y de mejora continua, requirió además de establecer metodologías

e instrumentos de evaluación que dieran viabilidad a la idea de la evaluación como un proceso continuo, formativo e integral.

También fue preciso reconocer y comprender el proceso AEE individual y grupal, a partir de una serie de juicios, que si bien se fundamentan en elementos objetivos, tienen una parte subjetiva, tal como la reconocen las teorías del conocimiento al referirse a la relación sujeto-objeto como condición del conocimiento humano. Acorde con esta forma de entender la evaluación, se plantea como opción una metodología participativa por considerar que ésta concibe efectivamente la evaluación como un proceso donde los involucrados asumen alternativamente el papel de sujetos y objetos de la evaluación. Esta circunstancia les permite desempeñar un papel activo y decisivo en todos los momentos importantes del proceso AEE.

Si bien no es la panacea, esta propuesta de investigación nos llevó a generar, poner en funcionamiento y debate pedagógico, instrumentos, herramientas y recursos eficaces en función de nuestros objetivos evaluativos. No son conceptos nuevos, sin embargo se encuentran estrechamente vinculados al nuevo paradigma educativo que estamos incorporando a la sociedad y la escuela desde esta propuesta evaluativa.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. M. (1993). *Valor social y académico de la evaluación*. Madrid: Universidad Complutense.
- Angulo, F. (1993). La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo. *Cuadernos de Pedagogía*(219).
- Cartón, F. A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, A. (1993). El problema de la teoría de la evaluación y de la cuantificación del aprendizaje. En *El examen: textos para su historia y debate*. México: UNAM.
- Feuerstein, R. (1978). *Studies in Cognitive Modificability Instrumental Enrichment Redevelopment of Cognitive Functions of Retarded Early Adolescents*. Jerusalem: Hadassah Wizo, Canada Research Institute.
- Gimeno, S. J. (1993). La evaluación en la enseñanza. En G. A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Villada, D. (1997). *Evaluación integral de los procesos educativos*. San José de Bogotá. Manizales: Universidad de Manizales.

Vizcarro, C. (1997). La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación tradicional y sus alternativas. En *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

